

En torno a una mejora de la comunicacion profesor-alumno

Rauschenbach, Thomas; Steinhilber, Horst; Brunner, Ewald Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T., Steinhilber, H., & Brunner, E. J. (1980). En torno a una mejora de la comunicacion profesor-alumno. *Educacion*, 21, 76-92. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-39111>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

EN TORNO A UNA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN PROFESOR-ALUMNO

por

HORST STEINHILBER, EWALD JOHANNES BRUNNER, THOMAS RAUSCHENBACH
Neuhausen/Filder

Algunas notas preliminares sobre la institución escuela y el aprendizaje social

Si admitimos las conclusiones de Mollenhauer (1972a) de que la comunicación perturbada representa históricamente el caso normal, podemos partir, sin más, convencimiento de que así sucede también en la escuela. Ésta viene siendo actualmente definida y discutida como una institución con carácter obligatorio y como lugar donde se dan tanto la lucha competitiva, la coacción al rendimiento, la adaptación, como una enseñanza y aprendizaje alienados. Al acentuar excesivamente los rendimientos cognitivos se ha perdido cada vez más de vista la dimensión del aprendizaje social. En el pasado, la gran mayoría de las instituciones de educación y formación se ha ocupado casi exclusivamente de la cuestión sobre la manera mejor de mediar conocimientos objetivos. Es en el pasado más reciente cuando surgen los primeros intentos de atribuir mayor importancia al aprendizaje social y afectivo, tanto en las instituciones de educación y enseñanza como en las de formación profesional¹. Grundke (1975, p. 7) constata que «el aprendizaje social —una dimensión largo tiempo descuidada en el proceso escolar formativo— despierta desde hace algunos años un progresivo interés pedagógico». En conexión con este nuevo interés por el aprendizaje social en la escuela hay que considerar el desarrollo de programas para el ejercicio de la comunicación (Kommunikationstrainings-programmen) en la interacción profesor-alumno. En el presente artículo trataremos de exponer algunos programas seleccionados atendiendo a sus bases, métodos y fines.

Los programas seleccionados (por «programas de ejercicio» entendemos en general instrucciones para la acción, indicaciones, líneas generales,

«recetas», etc.) queremos que sirvan, como visión de conjunto, de ejemplos de las diversas tendencias teóricas (teoría del aprendizaje, del comportamiento, psicoanálisis, dinámica de grupo) señalando a un mismo tiempo hacia la multiplicidad de los principios teóricos.

Perturbaciones en la interacción profesor-alumno

Si los programas para el ejercicio de la comunicación aspiran a contribuir a la mejora de ésta entre profesores y alumnos, podemos partir de que ya debe tenerse una idea de qué se ha de entender por comunicación perturbada. Habremos de preguntarnos por tanto qué concepción de la perturbación sirve de base a los programas respectivos. Mollenhauer (1972) distingue dos planos sobre los cuales se puede reconocer la existencia de comunicación perturbada: por un lado, factores en el plano situativo pueden provocar perturbaciones en la comunicación (por ejemplo, un profesor no puede soportar a un alumno y lo ignora durante la clase); por otro, pueden jugar un papel factores en el plano supra-situativo (por ejemplo, la necesidad de adjudicar notas, el «*numerus clausus*»). Estos factores supra-situativos influyen indirectamente sobre la situación momentánea y son difíciles de cambiar. Los programas para el ejercicio de la comunicación tienden por ello generalmente a la modificación de factores del plano situativo, puesto que se les puede influenciar más fácil y concretamente.

Al ocuparse del problema de la mejora de la comunicación en la escuela, nos podemos limitar a estudiar el comportamiento de los profesores o el de los alumnos; frente a ello, los programas de que trataremos en el presente trabajo tienen en cuenta sin embargo, al menos en principio, la interacción profesor-alumno dentro de sus respectivas relaciones recíprocas. «Los alumnos molestan a los profesores, los profesores a los alumnos y éstos a otros alumnos; los profesores a otros profesores –la acción perturbadora es tal, que impide que se origine y se mantenga un ámbito social de enseñanza y aprendizaje» (Junker 1976, p. 57).

El punto de partida en los programas seleccionados es generalmente la idea de que la «enseñanza» de los profesores y el «aprendizaje» de los alumnos no son posibles de manera convincente sin que se haya establecido previamente una relación satisfactoria entre ambas partes. Fritz (1975) quien en su análisis de las perturbaciones en la escuela tiene en cuenta tanto los factores situativos como los supra-situativos, enumera cinco condiciones que pueden contribuir a una relación satisfactoria entre profesores y alumnos:

- comunicación abierta;
- consideración y respeto de los sentimientos de los demás;

- procesos democráticos de decisión;
- comunicación libre de toda autoridad;
- aprecio mutuo (ebd. pp. 15 s.)

Al igual que Fritz (1975) también Gordon (1977) –aunque sin tener en cuenta los factores supra-situativos– llega a la conclusión de que existen muchas deficiencias en la clase escolar. Los profesores ejercen su autoridad, someten a sus alumnos a una estricta disciplina e intentan «en casos de conflicto salir victoriosos sobre sus alumnos o, al menos, no quedar vencidos» (ebd. p. 154). Basado en estas reflexiones, lo importante para Gordon es sobre todo desarrollar métodos que posibiliten una buena relación profesor-alumno. «Nuestro curso se basa esencialmente en el supuesto de que para una buena enseñanza lo decisivo es la calidad de la relación profesor-alumno, independientemente de la materia de enseñanza» (ebd. p. 21).

Grundke (1975) que acentúa extremadamente la dimensión del aprendizaje social en la clase y que con su «enseñanza terapéutica» trata de llegar a una actuación racional interhumana (cf. p. 21), localiza las perturbaciones entre las personas en un ámbito concebido muy ampliamente: «Las formas patológicas de interacción en la educación, familia, matrimonio, grupos de trabajo, de aprendizaje y tiempo libre, son una fuente continua de frustración, alienación, sufrimiento y desesperación. Una auténtica mejora de la calidad de vida no es posible sin una previa mejora de las relaciones interhumanas» (ebd. p. 10).

Teniendo presentes los principios de la teoría psicoanalítica e interaccionista (por ejemplo, Lorenzer 1972), Grundke señala como fuente de perturbaciones de la interacción, el rechazo y represión de temas mal considerados. Entre ellos se cuentan, por ejemplo, conocimientos insuficientes acerca del medio, deficiente formación de determinadas habilidades, absolutizar concepciones morales específicas de una cultura o grupo, e intentos recíprocos de manipulación, manifiestos o encubiertos (cf. p. 41).

El programa de Lorenz (1976) que hemos seleccionado para el ejercicio de la comunicación sobre una base teórico-comportamental, muestra entre otras cosas –algo que no deja de ser interesante– que los autores no se toman la molestia de caracterizar teóricamente los conflictos o perturbaciones que se producen en la interacción profesor-alumno. Pese a señalarse que el comportamiento problemático de alumnos y profesores no se debe únicamente a la situación particular en la escuela, y que las vivencias de socialización y aprendizaje pueden jugar un papel no menos importante que las condiciones externas (clases con número excesivo de alumnos, falta de material de aprendizaje, etc.), estas ideas no se desarrollan sin embargo en ningún otro lugar.

Sobre la «superación» de conflictos

Partiendo de los conflictos brevemente esbozados más arriba en la interacción profesor-alumno, intentaremos mostrar ahora qué métodos proponen los autores de los respectivos programas de adiestramiento para la solución de los problemas. Cada profesor utiliza diariamente en la escuela *técnicas de modificación comportamental* (por ejemplo, alabanza y reproche) sin ser generalmente consciente de ello y sin conocer las consecuencias de su actitud. Los programas de adiestramiento de carácter teórico-comportamental parten de la base de que educación y enseñanza han de ser comprendidas en el sentido de una estructura planificada y como superación concreta de modos de comportamiento seleccionados y aptos para ser descritos con toda precisión. Aquí juega un papel decisivo la *continua corrección de los planes de comportamiento antes estipulados*. El punto de partida de los programas para la modificación del comportamiento en la escuela es el comportamiento del profesor y/o de uno o varios alumnos. «El método del programa es de índole psicológica y comienza con el individuo. Su meta es la transformación del comportamiento de una o más personas» (Lorenz et al. 1976, p. 27). Los métodos de la modificación comportamental se inician «hic et nunc» y se entienden como medios auxiliares que, a través del cambio del comportamiento en profesores y alumnos, pueden conducir a metas más amplias – como sería, por ejemplo, un comportamiento solidario (ebd. p. 27). Con base en sus reflexiones teóricas y metodológicas, los autores proponen *cuatro grados* por los que se ha de pasar progresivamente en el ejercicio:

- el profesor ha de tomar conciencia primeramente de sus propias dificultades en el trato con los alumnos y reflexionar sobre qué es lo que en su comportamiento podría molestarlos;
- luego se han de elaborar principios básicos de la teoría del aprendizaje y comportamiento (o sea, qué significa aprender desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, historia del aprendizaje, confirmación del alumno, castigo, recompensa, solución, etc.);
- profesores y alumnos describen y definen los modos de comportamiento indeseables y perturbadores, explicando las condiciones que los dirigen y mantienen;
- reflexión sobre las metas a perseguir con la transformación; evaluación del comportamiento indeseable y perturbador.

Con ayuda de una observación y registro sistemático de las interacciones profesor-alumno se ha de comprobar lo más exactamente posible el *comportamiento perturbador de profesores y alumnos*.

Frente a los programas de modificación comportamental, elaborados

generalmente en muchos detalles, el *adiestramiento grupodinámico* de Fritz (1975) nos ofrece una concepción diametralmente opuesta. Este critica la confección de un catálogo de metas operacionalizadas de aprendizaje insistiendo en el *proceso* entre profesores y alumnos, es decir, que según su concepción, el aprendizaje social en la escuela no puede ser «impuesto» por medio de una ejercitación del mismo.

Para él, lo importante no es la operacionalización de los objetivos de aprendizaje ya que ello supondría una limitación a sus resultados, mensurables, sino un «movimiento de búsqueda entre los alumnos, como representantes de la situación concreta de vida, y los profesores como representantes de la estructura de referencia – y todo ello en dependencia del progreso realizado en el aprendizaje por alumnos y profesores» (Fritz, p. 113).

El adiestramiento grupodinámico (Fritz utiliza este término aunque de un modo diferenciado) se sirve de ciertas técnicas y métodos para hacer «autoexperiencias». En la enseñanza se aplican los siguientes *principios grupodinámicos*:

1. «*Hic et nunc*»:

Punto de partida son las necesidades e intereses reales y momentáneos de profesores y alumnos.

2. «*Feedback*»:

Profesores y alumnos se han de hacer conscientes sobre cómo influir en los demás y sobre cómo éstos influyen en uno mismo. Aquí el producir y experimentar el «feedback» es simultáneamente método y meta. Se han de percibir asimismo las diferencias entre la idea que uno tiene de sí mismo (Selbstbild) y de los demás (Fremdbild).

3. «*Unfreezing*»:

Determinados comportamientos rutinarios, es decir, «congelados» han de ser «deshelados» y eliminados. Para ello se necesita de una comunicación abierta, la cual, a su vez, es sólo posible dentro de una atmósfera de confianza y aceptación mutua. En el «unfreezing» es especialmente importante el «deshielo» de los sentimientos.

4. *Autodeterminación*:

Este punto parece el más difícil de realizar; Fritz señala «que los alumnos tendrán que aprender primero, en un proceso paulatino, a estructurar su sistema a través de la «autodeterminación» (ebd. p. 119).

5. *Procesos de reflexión*:

Aquí se trata de descubrir las causas de los procesos interactivos. Más que el «feedback», la reflexión sirve para el conocimiento de sí mismo, de la situación propia y del mundo.

Fritz muestra claramente la problemática de la aplicación a la clase escolar de principios grupodinámicos. «Al principio no se puede esperar mucho, habiendo que aceptar un largo y difícil proceso» (ebd. p. 121).

Al igual que Fritz, también Grundke (1975) desarrolla un programa de adiestramiento no elaborado en sus detalles, según el cual hay que avanzar paso a paso. En el sentido de la investigación de la acción «no se debe desarrollar primero una concepción teórica, perfectamente estructurada, que luego se ha de someter a la práctica, sino que la labor teórica y didáctico-práctica han de correr más o menos paralelas» (ebd. p. 67). La base teórica de partida es para Grundke el psicoanálisis, ateniéndose a Lorenzer al tratarse especialmente de la enseñanza terapéutica. Junto a esto se incluyen también otras técnicas terapéuticas (laboratorios para la dinámica de grupo; terapia de diálogo; grupos de encuentro (Begegnungsgruppen)).

De modo análogo «pluridimensional» operan Minsel et al. (1976). Su adiestramiento de comportamientos didácticos y educativos incluye una combinación de diversos modelos teóricos que podríamos describir como enseñanza individualizada, enseñanza centrada en el alumno, enseñanza explorativa, «clinical teaching», técnicas de modificación del comportamiento y otros procedimientos terapéuticos.

Grundke (1975) que desarrolla un modelo para la didáctica terapéutica coloca *tres campos* en el primer plano de su análisis: el aspecto del «aquí y ahora» (Didáctica Comunicativa); el aspecto del «allí y luego» (clase) y el aspecto del «allí y entonces» (terapia). La diferenciación de los tres planos que hace el autor no la fundamenta teóricamente. Esta responde más bien al proceder pragmático de un ensayo didáctico realizado por él y en cuyo contexto se desarrolló su concepción de la clase terapéutica. En el aspecto del «allí y luego» se han de elaborar las concepciones teórico-interaccionales, las líneas y principios para la investigación de la acción interhumana. «El aprendizaje de conceptos fundamentales para el análisis de procesos interaccionales con el objetivo de fomentar así la comprensión de la convivencia, tiene que darse por ello al principio» (Grundke 1975, p. 68). El segundo aspecto «aquí y ahora» pone en primer plano el comportamiento momentáneo de alumnos y profesores. Aquí se trata del análisis y posible modificación de los procesos concretos de interacción en la escuela y en la clase (ebd., p. 69). Siguiendo la psicoterapia de grupo de Rattner, en el tercer aspecto «allí y entonces» es cuando se sienten plenamente los efectos de la didáctica terapéutica. Aquí se trata de conocer los factores esenciales de la propia historia de vida y de su importancia para la socialización de uno mismo; de corregir las propias necesidades irracionales; de una actitud reservada y prudente a la hora de interpretar los contextos histórico-vitales; de la capacidad de mantener conversaciones que

ayuden al otro; de apoyar los esfuerzos de los demás por llegar a una interacción racional (ebd., p. 79).

La diferencia respecto a otros programas de adiestramiento radica en que Grundke tiene en cuenta, junto a la Didáctica Comunicativa (el concepto está tomado de Schäfer/Schaller 1971) y la clase como acontecer social, también la biografía de cada uno. «La conciencia de la propia biografía y la elaboración de la socialización y educación de uno mismo marcan el aspecto terapéutico de la concepción de educación interaccional aquí desarrollada (ebd., p. 14). Bajo *educación interaccional* se pueden entender tres campos (cf. pp. 17 s.):

1. La educación interaccional debe tender a la terapia (la terapia entendida como un «reaprendizaje» de índole cognitiva, emocional y behavioral; Nota del Autor) siendo así en el sentido arriba expuesto *elaboración del pasado individual*.
2. La educación interaccional ha de preparar a los alumnos frente a las *exigencias de futuras interacciones sociales*, mediando para ello habilidades y conocimientos relevantes.
3. La educación interaccional ha de contribuir a través de la *elaboración de actuales problemas escolares de interacción* a la transformación de la organización de la enseñanza, en el sentido de una Didáctica Comunicativa.

Aplicándolo concretamente a la escuela, esto significa para Grundke que, partiendo del «allí y luego» (clase), es decir, de los problemas actuales de la situación profesor-alumno a través de la Didáctica Comunicativa («aquí y ahora»), entendida como análisis y elaboración de los procesos interaccionales entre profesor y alumno, hay que progresar paulatinamente hacia la terapia («allí y entonces»). Pero todo esto no como progreso gradual, sino entendido como proceso, ya que los tres campos están íntimamente relacionados. A las tareas tradicionales del profesor se añaden entonces otras similares a las del psicoterapéutico de grupo y del dinamista de grupo. El profesor ha de llegar al menos a poder practicar el *método del trabajo en grupo centrado temáticamente* (Themenzentrierte Gruppenarbeit, TZI) según lo propone Ruth Cohn (1975) (Grundke 1975, p. 86).

Partiendo de la reflexión de que la enseñanza autoritaria oprime al alumno y que la antiautoritaria o permisiva lo hace con el profesor (los alumnos tiranizan al profesor), Gordon (1977) recomienda el método de la «solución de conflictos sin vencidos» para poder llegar a una relación satisfactoria entre profesores y alumnos. Este método «trata de superar una situación conflictiva de manera que todas las personas participantes se aúnen en la *búsqueda de una solución aceptable para ambas partes*, una

solución en la que nadie se considere derrotado» (ebd., p. 190). Al igual que Fritz y Grundke, también Gordon desarrolla un modo de proceder que no ha de ser rígidamente aplicado. Sin embargo se puede apreciar que Gordon se queda en el «aquí y ahora» no teniendo presentes las fundamentales dimensiones de índole biográfica y social. Siguiendo a Dewey propone *seis «grados»* (ebd., p. 197):

1. Definición del problema.
2. Reunión de posibles propuestas de solución.
3. Evaluación de las propuestas de solución.
4. Decisión por la mejor solución.
5. Directrices para la realización de la decisión.
6. Evaluación de la efectividad de la solución.

El método no sólo ha de movilizar talentos, capacidades e información (ebd., p. 194), sino que, por encima de ello, es único en cuanto que trata de llegar a un proceso *real* para la solución de un problema. Con ayuda de método de Gordon no sólo han de ser «solubles» conflictos escolares sino también los existentes entre «cónyuges, en las relaciones comerciales y entre amigos, entre representantes de sindicatos y managers, etc.» (ebd., p. 190).

Las pretensiones universalistas que con ello tiene el programa de Gordon para la solución de conflictos, nos resulta en nuestra opinión problemática ya que los conflictos escolares, por ejemplo, no pueden ser necesariamente comparados con los de una empresa.

Al aplicar su método a la escuela, el autor intenta ante todo evitar el peligro de la manipulación por parte del profesor. Esto ha de suceder una vez que se explica a los alumnos exactamente el método antes de aplicarlo, mostrando y destacando las diferencias respecto a otros. Aquí se puede dar sin embargo la impresión, circunstancialmente, que al delimitarlo frente a los demás métodos se está admitiendo tácitamente que estos últimos son manipuladores (al señalar, por ejemplo, lo «erróneos» que son los otros), resaltando con ello el propio método como el «mejor».

Objetivos de aprendizaje

Por encima de la determinación específica y establecimiento de los objetivos de aprendizaje de un programa para el ejercicio de la comunicación, resulta el siguiente dilema para el control de su efectividad: si los objetivos de aprendizaje (sin consideración de las necesidades de los participantes) son exactamente operacionalizados, entonces es fácilmente posible «ejercitarlos» sin contar con los sujetos. La efectividad de este adiestramiento, en

correspondencia, puede ser claramente comprendida metódicamente. Pero si los objetivos de aprendizaje son relativamente abiertos, en el sentido de meras ideas directrices o metas rectoras, entonces resultan los correspondientes problemas a la hora de evaluar su efectividad (cf. Brunner et al. 1977).

En relación con el ejercicio del comportamiento, Signer (1977) constata que «la demanda de explicaciones de las metas, universalmente válidas y operacionalizadas, ha de ser considerada como un postulado de dos filos. Si actualmente, debido a una formulación insuficiente de las metas, domina la tendencia a determinar los ejercicios comportamentales por medio del empleo aditivo e indiferenciado de instrumentos comunes, asoma por otro lado el peligro de que en aras de la claridad metodológica no se tengan en consideración los deseos de los participantes» (ebd., p. 98).

En este sentido ha de ser también considerado el programa de modificación comportamental de Lorenz et al. (1976). Con el fin de salir al paso del empleo abusivo en la escuela de técnicas para la modificación del comportamiento, orientadas a imponer mejor la disciplina, los autores insisten sobre todo en que se incluya también a los alumnos con vistas al desarrollo de la iniciativa propia y también de una realización autónoma de partes del programa. La aplicación conveniente en la escuela de la modificación comportamental es sólo posible «si se realiza dentro de una concepción global pedagógica con carácter democrático, y si se da una mayor libertad a los participantes para comportarse que sirva para reducir el temor (ebd., p. 25).

Como *metas deseables y asequibles* se señalan las siguientes para los alumnos:

- aceptación comprensiva de los condiscípulos, contacto mutuo, integración de los marginados, autoafirmación adecuada, actuación responsable e independiente;
- iniciación a dar solución por sí mismo a problemas, proceder a ello con previa planificación, capacidad de cooperación, ayuda mutua, fomento de la concentración, comportamiento disciplinado, en el sentido de no molestar a los demás durante el trabajo y de organizar racionalmente el aprendizaje (ebd., pp. 25 s.).

Los objetivos enumerados están relacionados con una modificación dentro de la estructura social que supone la clase escolar. La modificación comportamental, según Lorenz et al. (1976), se ve limitada en sus posibilidades en cuanto cambio individual del comportamiento: «La transformación de las condiciones materiales de vida –y, en consecuencia, la de la situación escolar– no se consigue a base de psicología» (ebd., p. 31). Los

autores no se hacen ilusiones en lo que respecta al alcance de un ejercicio psicológico del comportamiento en la escuela. Los programas para la modificación comportamental nunca podrán reemplazar contenidos progresistas de enseñanza o a la actuación política, pero sí hacer que se experimenten los límites impuestos, por las condiciones materiales deficientes, por ejemplo, al deseo de transformación de la propia persona (ebd., p. 31).

Al concebir críticamente el objetivo «actuación racional interhumana», Grundke (1975, p. 21) trata, a diferencia de Lorenz et al. (1976), de capacitar a los jóvenes de manera que estén por un lado en condiciones de comprender su propio proceso de socialización, de percibir los contextos psicosociales y de obrar conscientemente dentro de las relaciones sociales en la escuela y en la vida; y, por otro, de practicar la democracia en el plano social por medio del ejercicio y realización de estructuras democráticas en la microesfera (escuela). Aquí se ha de plantear según Grundke la cuestión de si «este aprendizaje lo es en el sentido de emancipación, mayoría de edad y democracia o si, por el contrario, la reproducción natural de las formas sociales de interacción da al traste con estas posibilidades» (ebd., p. 10).

Aquí se trata en principio de los siguientes *objetivos generales de aprendizaje*:

- capacidad de comprensión de la escena social que encierra la facultad de una identificación concordante y complementaria, de orientarse por el contexto, así como percepción social abierta a la experiencia y el disponer de métodos de investigación;
- disponer de un repertorio de formas rutinarias de interacción;
- capacidad de un «feedback» dosificado incluyendo esquemas psicoterapéuticos de acción que ya han sido probados;
- el interés y la orientación de acuerdo a la racionalidad de la interacción;
- dominio de un metalenguaje teórico-interactivo como medio principal para la reflexión, diálogo y entendimiento de los procesos interaccionales (ebd., p. 63).

Al igual que para Grundke, tampoco es lo importante para Fritz (1975) sólo el perfeccionamiento de la capacidad comunicativa de profesores y alumnos, siendo su meta rectora por el contrario la emancipación del individuo y de la sociedad. Para alcanzar este objetivo se puede utilizar el adiestramiento grupodinámico puesto que «potencialmente puede capacitar para la autoreflexión, o sea, para comprender deformaciones de la percepción, de la conciencia y de las acciones; para la anticipación, es decir, para establecer una antelación (aunque interrumpida necesariamente) de una sociedad razonable en las formas de comunicación del grupo; y, finalmente,

para la acción, o sea, para la imposición de intereses legítimos, aunque reprimidos, por medio de la lucha política» (ebd., p. 21). Teniendo en cuenta las condiciones institucionales y organizativo-escolares así como los determinantes de la interacción profesor-alumno y al incluir la sociedad como un todo (Fritz, p. 90: «Junto al sistema de la clase escolar, de la escuela y de las instituciones que la rodean e influyen, es en último término la sociedad misma la que posibilita determinadas interacciones o las excluye»), el adiestramiento grupodinámico de Fritz tiene un alcance mucho mayor que los programas usuales del «hic et nunc». Tiene pretensiones explícitamente *políticas*. El autor es consciente de que no hay que quedarse en una mera modificación del conocimiento, sino que una transformación real es sólo posible a través de la modificación paralela del comportamiento, es decir, por medio de la praxis concreta. La crítica y la reflexión teórica no bastan por sí solas; se han de ofrecer posibilidades con las que se pueda *actuar*. El adiestramiento grupodinámico pone tales instrumentos de acción a disposición pudiendo así contribuir a la emancipación.

Gordon (1977) califica su «solución de conflictos sin derrota» de posibilidad alternativa a la «ciencia relativamente progresista y complicada de la «modificación comportamental» o de la «manipulación del comportamiento»» (ebd., p. 26) que pondría en manos del profesor un instrumento de manipulación que le abriría diversas posibilidades para el ejercicio de su autoridad, con vistas a que los niños actuaran de acuerdo a sus deseos.

Para evitar el abuso de la autoridad por parte del profesor, Gordon señala como más importantes los siguientes *objetivos de aprendizaje*:

- reducción de la autoridad del profesor, es decir, pasar de una enseñanza centrada en la persona del profesor a otra centrada en el alumno;
- establecer unas «buenas» relaciones entre profesores y alumnos;
- reducir en la medida de lo posible los conflictos entre profesores a alumnos;
- ayudar al discente a alcanzar un saber amplio, una conciencia responsable y una auténtica madurez;
- otorgar al profesor más tiempo para la verdadera mediación de conocimientos.

Para Gordon, las causas de las perturbaciones conflictivas son los métodos «erróneos» empleados por los profesores. Aunque se trata brevemente de las limitaciones institucionales del profesor bajo el título «Realidades de la vida escolar que encierran problemas para el profesor», éste tiene sin embargo un área de competencia bien delimitada. Aquí se cuentan entre otras cosas, el ruido en la clase, el orden, la repartición de de-

beres, la distribución del trabajo, uso y cuidado de los materiales, planificación de la enseñanza, etc. (eb., p. 235). El modificar disposiciones procedentes de una instancia superior no es competencia del profesor. Viéndolo así se comprende por qué Gordon se queda dentro del orden existente en el sistema escolar o social, siendo para él importante, en el fondo, sólo establecer unas «buenas» relaciones entre profesores y alumnos en el sentido de hacer más efectivo lo ya existente.

Visión de conjunto

Los autores han tratado de exponer algunos ejemplos seleccionados de programas para el ejercicio de la comunicación en la interacción profesor-alumno, en relación con sus principios, métodos y fines. Todos los programas aquí presentados pretenden contribuir a la mejora de la comunicación e interacción escolares. Sin embargo, se diferencian entre sí tanto respecto a sus pretensiones como a los procedimientos con vistas a alcanzar los fines establecidos. Mientras que el programa de Lorenz et al. (1976), basado en los principios de la teoría del comportamiento, y el principio de Gordon en torno a la «solución de conflictos sin derrota» (1977) ponen de relieve los procesos interaccionales que tienen lugar en el plano situativo, en el «hic et nunc», Fritz (1975) y Grundke (1975) tienen en cuenta también factores suprasituativos, considerando el primero más bien los factores sociales inmediatos, mientras que el segundo llega indirectamente, por así decirlo, a la sociedad, a través de las manifestaciones biográficas y psíquicas del individuo.

Fritz que es el único en ocuparse ampliamente en los cuatro programas seleccionados, de la comunicación, concluye que «el principio lingüístico-pragmático-funcional (Watzlawick) limitado a la funcionalidad del sistema en el «hic et nunc» no basta por sí solo» (Fritz 1975, p. 66). Puesto que la persona ha de ser considerada como producto del trabajo social, en relación con un determinado estadio de desarrollo —y no, como sucede generalmente en la investigación social empírica, como individuo «puro»— el ejercicio de la comunicación ha de perseguir la finalidad de *poner a alumnos y profesores en situación de no sucumbir sin más ante los efectos preestablecidos y dominantes de estructuras de comunicación*, «sino de considerar más bien la acción e interacción como necesidad de la comunicación emancipadora» (ebd., p. 66).

En el caso de que estas reflexiones sean correctas, ello significa que los programas de Gordon (1977) o de Lorenz et al. (1976) tienen *sólo un alcance limitado* y que apenas si pueden servir de modelo a un nuevo programa a desarrollar de ejercitación que se conciba como emancipador. En

el mejor caso se pueden utilizar, en el plano situativo entre el profesor y el alumno, algunos ejercicios concretos para sensibilizar la percepción recíproca (escuchar pasivo, reacción confirmadora, escuchar activamente, notar, ego-mensajes, en Gordon) o bien ciertas técnicas para mejorar la comunicación (diálogo controlado, juego de roles, comportamiento en la conversación centrado en el «partner», en Lorenz et al.).

Con vistas a un nuevo programa de adiestramiento a desarrollar, basado en la teoría del sistema, se puede constatar que los autores de los programas seleccionados indican ciertamente, más o menos, que profesores y alumnos han de ser considerados conjuntamente (distinguiéndose así en su mayoría de los principios monádicos, centrados en la persona del profesor), pero pronto se pone de manifiesto que la interacción profesor-alumno es considerada en sus relaciones recíprocas como una concatenación (cadena causal) de conexiones estímulo-reacción.

Punto de partida de un programa de ejercicios basado en la teoría del sistema, para la interacción profesor-alumno en el sentido de Watzlawick (1969), lo constituye la reflexión de que comunicación en cuanto interacción ha de ser considerada dentro de un *sistema*; es decir, que un sistema de comunicación no se explica por la suma de lo que cada uno de los participantes en la comunicación aportan, sino que éste desarrolla con las reglas específicas del sistema respectivo, una especie de dinámica propia (cf. Rauschenbach et al. 1977).

Este tipo de consideración tiene consecuencias para la mejora de la comunicación perturbada: el intento de eliminar perturbaciones dentro de un sistema de comunicación a base de una solución de primer orden², no tiene éxito debido a que el sistema mismo o la estructura relacional están ya de por sí perturbados. En circunstancias pueden ser solucionadas estas perturbaciones con ayuda de la metacomunicación (solución de segundo orden). A nuestro entender, la *idea del sistema* de Watzlawick se ha aplicado en el campo de la terapia familiar, aunque todavía no se ha realizado el intento de trasladarlo, dentro de un programa para el ejercicio de la comunicación en la interacción profesor-alumno, a la escuela. Sobre lo que en la escuela podría significar concretamente un programa de ejercitación con base sistemático-teórica, se ha informado ampliamente en otro lugar (Brunner 1977). Considerando los objetivos de aprendizaje emancipadores abajo formulados, esta forma de ejercicio de la comunicación evita una búsqueda de las causas originarias meramente individualizante, por ejemplo, de perturbaciones comportamentales, de dificultades en la disciplina, etc. La metacomunicación deja de ser mero ornato, como sucede en otros programas de ejercitación, para convertirse en punto central de partida para el que se basa en el sistema. Si la metacomunicación deviene

«conditio sine qua non» de todo intento de mejora de la interacción profesor –alumno, ello significa simultáneamente que las relaciones entre los participantes adquieren una nueva cualidad (cf. Rauschenbach et al. 1977). Así, Fritz (1975, p. 62) adopta la teoría del sistema de Watzlawick discutiéndola críticamente (con vistas a su utilización y aprovechamiento para el adiestramiento grupodinámico), pero sin mantenerla consecuentemente, en sentido estricto, dentro de la ejercitación.

Estas ideas que hemos expuesto brevemente están necesitadas de ulterior reelaboración. Por encima de la teoría del sistema, un programa para el ejercicio de la comunicación –para evitar una visión unilateral– debería considerar en nuestra opinión tanto los factores suprasituativos o coacciones objetivas como el «ser devenido» (biografía) o el «todavía-no-ser» (futuro). Este nos parece ser el caso en Fritz (1975) y Grundke (1975). Tales programas para el ejercicio de la comunicación son convenientes y necesarios puesto que pueden aportar una contribución concreta a la autodeterminación y autorealización en el sentido de una emancipación individual y social. De acuerdo a esto habrá que examinar los objetivos de aprendizaje señalados en cada uno de los programas, constatando hasta qué punto responden a tales metas. Y todo adiestramiento que quiera responder a esta exigencia no puede ser realizado sin contar con los participantes (en nuestro caso, profesores y alumnos), habiendo de ser un elemento constitutivo del mismo *la cooperación activa y autónoma de los participantes*. Las reflexiones y propuestas concretas para la transformación del sistema social «clase escolar» en relación con el aprendizaje social, tal como lo hace, por ejemplo, B. Schreiner (1975), también tienen validez en programas para el ejercicio de la comunicación en la interacción profesor –alumno. Schreiner desearía llegar por medio de un «nuevo principio colectivo-pedagógico» (ebd., p. 118) en la escuela, a realizar –en el sentido de la filosofía de Ernst Bloch– la «utopía concreta de la inter y cohumanidad». Para ello, la escuela ha de constituir, por así decirlo, un campo de ejercicios, capacitando a profesores y alumnos para vivir sus experiencias comunes «como nueva posibilidad, como anticipación, contribuyendo a que esta posibilidad se haga general en nuestra sociedad» (ebd. p. 116). Esta meta se puede alcanzar por medio de los *siguientes objetivos generales de aprendizaje*:

- *solidaridad* como unión de todos los participantes en la escuela en el proceso interaccional, contra las fuerzas sociales explotadoras, represivas y hostiles al progreso;
- *cooperatividad* en el aprendizaje y trabajo;
- *sensibilidad* para los sentimientos y necesidades de los compañeros de

interacción, así como capacidad para convertir en acción propia esta sensibilidad.

Aparte de ello, al discutir los programas para el ejercicio de la comunicación es necesario hacer a éstos mismos objeto de la reflexión, considerando sus dificultades y repercusiones. Fittkau (1972, pp. 51 ss.), por ejemplo, señala algunos problemas posibles en la ejercitación:

- a) falta de control del éxito (sobre ello vid. también Brunner et al. 1977);
- b) el adiestramiento mejora sobre todo las técnicas de dominio de los que ya de por sí son poderosos;
- c) el adiestramiento encubre problemas y contradicciones sociales.

Para no caer en estos peligros, los programas de adiestramiento habrán de ser examinados en relación con sus fundamentos, métodos y fines, con vistas a analizar si tratan de *llevar más allá de lo establecido*, aguzando el sentido crítico y haciendo posible una mayor comprensión y explicación del contexto social y humano, o si bien tienden a *estabilizar lo existente*, contribuyendo con sus técnicas de comportamiento y comunicación a imponer sin dificultades intereses antiemancipadores.

Dirección del Autor: Horst Steinhilber, Lettenstr. 75, D-7303 Neuhausen/Filder.

Al lector interesado en profundizar el estudio de las ideas expuestas por autores citados en el texto, lo remitimos al original alemán donde hallará una exhaustiva bibliografía al respecto («Die Deutsche Schule», 7-8/79, pp. 423-433, Hannover: Schroedel Verlag).

NOTAS

¹ Schreiner (1976) ofrece una visión de conjunto.

² El empeño de un profesor para regular una alteración en la clase por medio de una solución de primer orden, se puede describir con la siguiente situación: un alumno perturba el proceso de enseñanza por hablar a veces con su vecino de pupitre; el profesor lo recrimina; esto provoca a que se platique todavía más con los vecinos; el profesor reacciona entonces «presionando» todavía más, etc. Una solución auténtica sólo es posible poniendo al descubierto la estructura relacional entre profesor y alumno. Algo que en circunstancias se puede lograr a través de la metacomunicación.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNNER, E. J., T. RAUSCHENBACH y H. STEINHILBER: *Methodische Probleme der Evaluation verbesserter Kommunikation am Beispiel der Lehrer-Schüler-Interaktion* (Problemas metódicos de la evaluación de una

- comunicación mejorada a base del ejemplo de la interacción profesor-alumno). En: *Unterrichtswissenschaft* (Ciencias didácticas) 4/1978, pp. 330-337.
- BRUNNER, E. J.: Familientherapie: ein neuer Ansatz zur Behandlung von Verhaltensstörungen im Unterricht? (Terapia familiar: ¿un nuevo intento para el tratamiento de perturbaciones comportamentales en clase?). En: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9/1977, 28, pp. 553-561.
- FITTKAU, B.: Notwendigkeit und Möglichkeiten von Kommunikations- und Verhaltenstraining für Lehrer und Erzieher (Necesidad y posibilidades del ejercicio de la comunicación y del comportamiento para profesores y educadores). En: B. FITTKAU, H. M. MÜLLER-WOLF y F. SCHULZ VON THUN (Eds.): *Kommunikations- und Verhaltenstraining* (Ejercicio de la comunicación y del comportamiento). Munich 1974, pp. 7-15.
- FRITZ, J.: Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Unterrichtspädagogik und des sozialen Lernens (Ejercicios grupodinámicos en la escuela. Sobre la teoría y praxis de la pedagogía didáctica y del aprendizaje social). Heidelberg 1975.
- GORDON, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz (Asamblea profesores-alumnos). (Teacher Effectiveness Training). Hamburgo 1977.
- GRUNDKE, P.: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts (Educación para la interacción en la escuela. Modelo de enseñanza terapéutica). Munich 1975.
- JUNKER, H.: Konfliktberatung in der Schule (Asesoramiento en la escuela sobre los conflictos). Munich 1976.
- LORENZ, R., R. MOLZAHN y F. TEEGEN: Verhaltensänderung in der Schule. Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer. Verhaltensprobleme erkennen und lösen (Modificación del comportamiento en la escuela. Programa sistemático guía. Reconocer y solucionar problemas comportamentales). Hamburgo 1976.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie (Sobre la fundamentación de una teoría materialista de la socialización). Francfort del Meno 1972.
- MINSEL, W. R., B. MINSEL y S. KAATZ: Training von Unterrichts- und Erziehungsverhalten. Evolution eines Curriculums (Entrenamiento del comportamiento en enseñanza y educación. Evaluación de un currículo). Munich 1976.
- MOLLEHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (Teorías sobre el proceso educativo. Introducción en planteamientos científico-educativos). En: *Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Cuestiones fundamentales de las ciencias de la educación) I, Munich 1976 (a).
- MOLLEHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg (Socialización y éxito en la escuela). En: H. HIELSCHER (Ed.): *Die Schule als Ort sozialer Selektion* (La escuela como lugar de selección social). Heidelberg 1972, pp. 8-18 (b).
- RAUSCHENBACH, T., H. STEINHILBER y E. J. BRUNNER: Kommunikation in der Schule. Analysen, Schwierigkeiten und Perspektiven auf dem Weg zu einem systemorientierten Kommunikationstraining der Lehrer-Schüler-Interaktion (Comunicación en la escuela. Análisis, dificultades y perspectivas en el camino hacia un entrenamiento de la comunicación en la

- interacción profesor-alumno, basado en la teoría del sistema). Manuscrito no publicado, Tübingen 1977.
- SCHÄFER, K. H. y K. SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik (Ciencias críticas de la educación y didáctica comunicativa). Heidelberg 1971.
- SCHREINER, G.: Was kann in der Schule im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden? (¿Qué se puede lograr en la escuela en el campo del aprendizaje social?). En: Die Deutsche Schule 2/1975, pp. 116-120.
- SCHREINER, G.: Zielstrukturen sozialen Lernens (Estructuras meta del aprendizaje social). En: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1976, 2, pp. 138-163.
- SIGNER, R.: Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung (Entrenamiento del comportamiento para profesores. Sobre la crítica de las concepciones psicológico-educativas del entrenamiento y su desarrollo ulterior). (Beltz-Monographie). Weinheim 1977.
- WATZLAWICK, P., J. H. BEAVIN y D. D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (Comunicación humana. Formas, perturbaciones, paradojas), Berna, Stuttgart, Viena 1969.